

Germanistik im Iran

28.9. – 2.10.2003

Dokumentation der Tagungsbeiträge

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	7
TEIL 1: SPRACHUNTERRICHT	
<i>Jörg Roche</i>	
Zur Bedeutung der Spracherwerbsforschung für den Sprachunterricht .....	9
<i>Mohammadreza Dousteh Zadeh</i>	
Grammatik, Textverständnis und Übersetzung: Deutsch-Seminare im Spiegel der interkulturellen Kommunikation.....	22
<i>Mohammadreza Dousteh Zadeh</i>	
Das Deutschangebot und dessen Identitätskrise an iranischen Universitäten .....	29
TEIL 2: ÜBERSETZEN UND DOLMETSCHEN	
<i>Sousan Safaverdi</i>	
Kultur übersetzen .....	37
<i>Andreas F. Kelletat</i>	
Goethes Dolmetscher – und unser Bild von ihm .....	41
<i>Mahmud Haddadi</i>	
Zur Rezeption der deutschsprachigen Literatur im Iran .....	48
TEIL 3: DEUTSCH IM IRAN	
<i>Mona Navab Mothlagh</i>	
Die deutsche Sprache im Iran .....	57
Deutsche Abteilungen an Universitäten im Iran .....	85
DAAD-Lektorate im Iran .....	87
Zu den Autoren .....	89

# TEIL 1: SPRACHUNTERRICHT

Jörg Roche

## Zur Bedeutung der Spracherwerbsforschung für den Sprachunterricht

Beim Spracherwerb spielen verschiedene Einflussfaktoren eine gewichtige Rolle: allgemeine kognitive Faktoren der Informationsverarbeitung, Faktoren der Sprachverarbeitung im Besonderen, Bedingungen der Lernumgebung und individuelle Eigenschaften des Lerners wie Begabung, Motivation und Interesse. Die Spracherwerbsforschung versucht, diese Bündel von Faktoren einzeln und im Zusammenspiel zu erforschen, um mit den Erkenntnissen zu effizienteren Verfahren der Sprachvermittlung zu gelangen. Über die Erforschung des Spracherwerbs will man also von den eingefahrenen Praktiken des Sprachunterrichts abrücken und zu möglichst natürlichen Lernprozessen des „ungesteuerten“ Spracherwerbs zurückkehren. Die zugrunde liegende Annahme ist dabei, dass sich im natürlichen Spracherwerb tatsächlich erfolgreichere Verfahren finden, die man dann im Unterricht nur kopieren und mit den Vorteilen unterrichtlicher Steuerung kombinieren müsste.

Das klingt zunächst auch recht plausibel. Aber dieser unverdächtige Vorschlag gleicht eigentlich einem Quantensprung in der Sprachlehrforschung, stellt er doch Jahrhunderte alte Sprachlehrpraktiken und landläufige Einstellungen zum Sprachenlernen schlichtweg in Frage. Das muss erklärt werden (siehe hierzu auch ausführlich Roche 2001).

Zunächst ist ja das, was im „ungesteuerten“ Spracherwerb zum Beispiel am Arbeitsplatz oder „auf der Straße“ abläuft, lange Zeit gar nicht wahr- oder ernstgenommen worden. Und wenn, dann fallen immer zuerst die vielen Fehler der Sprecher auf, das Chaos der Grammatik, die falsche Aussprache und vielleicht noch ein paar falsche Wörter.

Die Spracherwerbsforschung der 70er und 80er Jahre hat sich aber ganz bewusst nicht davon abhalten lassen, das limitierte Umfeld des ungesteuerten Spracherwerbs zu untersuchen, und zwar nicht zuletzt um zu ergründen, warum

einige der Sprecher dieser Lernergruppen sehr wohl und sehr schnell in der Lage sind, eine Zielsprache korrekt zu erlernen, während andere es nie zu schaffen scheinen. Im ersten Falle ist es bei genauerem Hinsehen sogar so, dass es einer ganzen Reihe von Lernern einer fremden Sprache durchaus gelingt, die fremde Sprache besser zu lernen, als die Einheimischen sie sprechen und schreiben. Aber auch die Gruppe der Lerner, deren Sprachentwicklung schnell zum Stehen kommt, also fossilisiert, ist für Forscher insofern interessant, als man daraus die Ursachen der Fossilisierung und Blockade erfahren kann. Erst wenn man diese dann kennt, lassen sich auch Reparaturmaßnahmen, also zum Beispiel passende Unterrichtsmethoden, entwickeln.

Sehen wir uns dazu nun einmal genauer an, wie dieser ungesteuerte oder „natürliche“ Spracherwerb eigentlich aussieht, und betrachten wir dann etwas eingehender die einzelnen Faktoren, die den Spracherwerb in seiner Art und in seiner Geschwindigkeit beeinflussen. Dabei kann man einige Überraschungen erleben.

Vorweg aber noch etwas zur Begriffsklärung. In der Spracherwerbsforschung spricht man von „ungesteuertem“ oder „natürlichem“ Spracherwerb und meint dabei das Lernen von Sprachen außerhalb des Unterrichts. Im Gegensatz dazu spricht man von „gesteuertem“ Spracherwerb im Unterricht. Manchmal wird auch zwischen „Erwerb“ (ungesteuert) und „Lernen“ (Unterricht) unterschieden, aber diese Unterscheidung ist eine rein hypothetische. Wir kennen nämlich zwar gewisse Unterschiede der Lernumgebungen, aber wir wissen noch zu wenig über die dahinter verborgenen Prozesse, um definitiv von unterschiedlichen Erwerbsarten sprechen und dies auch durch entsprechende Begriffe markieren zu können. Ehrlich gesagt gilt Ähnliches auch für die anderen Begriffe: Wir müssen auch davon ausgehen, dass der „natürliche“ Spracherwerb von irgendwelchen Verfahren und Anlagen gesteuert ist, also ganz und gar nicht chaotisch verläuft. Umgekehrt müssen wir auch einräumen, dass der Spracherwerb im Unterricht zwar vom Lehrmaterial, von Lehrplänen und Lehrern gesteuert ist, deshalb aber weder optimal verlaufen noch „unnatürlich“ sein muss. Wer diesen terminologischen Problemen ausweichen will, verwendet neutral den Begriff „Spracherwerb“ und spezifiziert in den weiteren Ausführungen, um welche Art es sich handelt.

Und so sieht eine „typische“ Äußerung im frühen Spracherwerb aus: „türkei nix arbeit – deutschland“. Leicht lässt sich hier erkennen, dass die Äußerung aus einzelnen, aneinander gereihten Wörtern besteht, die ohne Endungen und ohne andere Funktionselemente wie Artikel, Präpositionen und Konjunk-

tionen auskommen. Einzelne Wörter vertreten im Grunde ganze Phrasen oder komplexere Konstituenten. Auch bekannte oder redundante Elemente sind nicht realisiert. Dazu gehören hier die beteiligten Personen (zum Beispiel „ich“), Hilfsverben (zum Beispiel „haben“) und andere implizierte oder implizierbare Wörter („kommen“, „fahren“). Chaotisch sind solche Äußerungen aber keineswegs. Die Anordnung der Elemente folgt so zum Beispiel einem recht klaren Informationsprinzip, dem gemäß die bekannte oder orientierende Information am Äußerungsanfang erscheint und die neue oder wichtige am Ende. Quantifizierende und qualifizierende Elemente wie „nix“ oder „viel“ erscheinen jeweils genau vor dem quantifizierten oder qualifizierten Element. Was man in solchen Äußerungen erkennen kann, entspricht damit einem Grundstrukturierungsprinzip, das sich in ähnlicher Form in gänzlich verschiedenen Sprachformen findet. Es erscheint nicht nur im Zweitspracherwerb, sondern auch im Erstspracherwerb verschiedener Sprachen. Außerdem liegt es Pidgin- und Kreolsprachen zu Grunde und hilft Patienten, deren Sprache durch einen Unfall oder Schlaganfall und Ähnliches gestört ist, sich rudimentär verständlich zu machen oder ihre Sprache zumindest teilweise wieder zu erlernen. Dieses Prinzip ist also aus allgemeiner linguistischer Sicht eigentlich ein faszinierendes Phänomen und gibt uns über den Spracherwerb hinaus ganz hervorragende Einblicke in die Sprachentwicklung und die Sprachtypologie schlechthin.

Sehen wir uns einmal zwei Äußerungen aus ganz anderen Bereichen der Zielsprache an: „41 Einwohner, 1 Bürgermeister, 1 Lehrer, 1 Allianz Fachmann“ und „Grünenchefin blau im TV?“ Bei der ersten Äußerung handelt es sich um einen Text einer Zeitungsanzeige. Bei der zweiten um eine Überschrift in der meistgelesenen deutschsprachigen Tageszeitung, der „Bild“-Zeitung (vom 11.2.2003). Auch diese beiden Äußerungen oder Texte kommen ohne jede Funktionselemente oder Redundanzen aus. Dennoch ist völlig klar, was sie ausdrücken wollen: zum Beispiel die „Klimax“ in der Reihung (1 Allianz Fachmann) oder die Frage in der Überschrift (auch ohne Fragewort oder Inversion).

Was sich hier ausdrückt, lässt sich auf allgemeine Wahrnehmungs- und Gestaltungsprinzipien der menschlichen Umwelt zurückführen, wie sie unter anderem von der Gestaltpsychologie in den Gesetzen der Figur-Grund-Beziehung beschrieben werden. Das daraus ableitbare linguistische Grundprinzip könnte man, wie es der Sprachforscher Givón (1979) macht, als „pragmatischen Sprachmodus“ bezeichnen, so etwas wie einen universellen Sprachtypus. Dieser Modus zeichnet sich dadurch aus, dass die Äußerungen eine klare The-

ma-Rhema-Struktur aufweisen, also das, worüber gesprochen wird (zum Beispiel „als ich noch in der Türkei war“ oder „die Vorsitzende der Partei der Grünen“), voranstellen und das, was darüber etwas aussagt (zum Beispiel, „dass ich ohne Arbeit war“ oder „ob sie bei einem Fernsehauftritt betrunken war oder nicht“), folgen lassen. Meistens besteht das Thema dabei aus bekannter Information und das Rhema enthält die Neuigkeiten. Die Äußerungen (Sätze) sind höchstens lose aneinander gereiht oder zusammengefügt. Nebensätze gibt es praktisch nicht. Es überwiegen Inhaltswörter. Funktionselemente, Endungen und dergleichen gibt es kaum. Nomen und Verben finden sich als wichtigste Inhaltswörter in ungefähr gleichem Verhältnis. Es wird sehr langsam gesprochen. Die Betonung (Intonation) unterstützt das Thema-Rhema-Prinzip stark. Zu diesen pragmatischen Prinzipien der Äußerungsstrukturierung gehört darüber hinaus die Funktion der Intonation, den Satzmodus zu bestimmen. Die gleiche Anordnung von Wörtern kann so mit entsprechender steigender oder fallender Intonation in eine Frage, einen Befehl (Imperativ) oder einen Aussagesatz verwandelt werden. Dazu kommen noch eine Reihe außersprachlicher Mittel wie Gestik und Mimik.

Der pragmatische Sprachmodus hat eine einzige Funktion: ökonomisches Kommunizieren. Er erlaubt es nämlich den Sprechern, mit ganz wenigen sprachlichen Mitteln fast alles auszudrücken, was sie wollen. Entstehende Sprachen, also Sprachen, die sich entweder kollektiv aus einer Sprachgemeinschaft (phylogenetisch) oder individuell im Spracherwerb (ontogenetisch) bilden, sind auf diesen Modus schlichtweg angewiesen. Erst mit zunehmendem Bedarf an Komplexität verfeinern sich auch die sprachlichen Mittel zunehmend. Sie erlauben schließlich ein differenzierteres und damit dann auch ökonomischeres Kommunizieren, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil die grammatischen Mittel dann automatisiert eingesetzt werden können. Es bildet sich ein „syntaktischer Sprachmodus“.

Dieser syntaktische Modus weist hoch grammatikalisierte Strukturen auf: eine klare, strikte und komplexere Satzstruktur mit Subjekt, Verb und weiteren Nomen, die Markierung semantischer Funktionen (Kasus) und anderer grammatischer Relationen (Morphologie), die Verwendung von Nebensatzkonstruktionen (eingebettete Sätze), eine höhere Sprechgeschwindigkeit und differenziertere, aber nicht immer „existentielle“ Intonationskonturen wie im pragmatischen Modus.

Hier der pragmatische und syntaktische Modus im Überblick (nach Givón 1979, S. 98):

**Pragmatic Mode**

- (a) topic-comment structure
- (b) loose conjunction
- (c) slow rate of delivery (under several intonation contours)
- (d) word-order is governed mostly by one PRAGMATIC principle: old information goes first, new information follows
- (e) roughly one-to-one ratio of verbs-to-nouns in discourse, with the verbs being semantically simple
- (f) no use of grammatical morphology
- (g) prominent intonation-stress marks the focus of new information; topic intonation is less prominent

**Syntactic Mode**

- (a) subject-predicate structure
- (b) tight subordination
- (c) fast rate of delivery (under a single intonational contour)
- (d) word-order is used to signal SEMANTIC case-functions (though it may also be used to indicate pragmatic-topicality relations)
- (e) a larger ratio of nouns-over-verbs in discourse, with the verbs being semantically complex
- (f) elaborate use of grammatical morphology
- (g) very much the same, but perhaps not exhibiting as high a functional load and at least in some languages totally absent

Sind die Strukturen dann einmal voll ausgebildet, werden sie über eine gewisse Zeit auch erprobt und mit Freude eingesetzt. Dabei stellt sich im Laufe der Zeit aber in der Regel heraus, dass gar nicht alle Mittel immer eingesetzt werden müssen, um das auszudrücken, was man will. In vielen kommunikativen Situationen kommt man nämlich mit ganz wenigen sprachlichen oder außersprachlichen Mitteln aus, wenn alle Beteiligten die Spielregeln gut kennen, das heißt, die Situation standardisiert oder normiert ist und man auf viel Bekanntes zurückgreifen kann. So „schleifen“ sich die Sprachen mit der Zeit ab. Englisch ist dafür ein gutes Beispiel: Es besitzt nur noch ein einfaches Artikel- und Kasus-system, kaum noch Endungen bei der Personenmarkierung und nur noch ganz wenige starke Verben. Dafür hat sich aber im Laufe der Zeit – auch wegen der

vielen fremden Einflüsse – der Wortschatz des Englischen enorm entwickelt und differenziert. Im Deutschen ist es nicht viel anders, nur vielleicht etwas zeitversetzt: Genitiv und Dativ („hier wird Sie geholfen“) sind im Verschwinden begriffen, zunehmend werden starke Verben durch schwache ersetzt (zum Beispiel „backte“ statt „buk“), synthetische Formen verdrängen analytische (Perfekt statt Präteritum, würde-Formen ersetzen den Konjunktiv etc.), in verschiedenen Regionen verschleifen die Artikelformen und Endungen und so weiter. Sprachen entwickeln sich also wellenartig: Zunächst sind sie recht pragmatisch bestimmte Konstrukte, dann entwickeln sie sich zu einer „Hochkultur“, schließlich verschleifen sie und so geht es dann weiter. Es ist also in der Sprache nicht anders als in anderen gesellschaftlichen Strukturen und Lebensbereichen: Aus einem Vakuum entsteht mit viel Nachbarschaftshilfe langsam ein soziales Netz, das sich immer weiter verfeinert, bis es schließlich einen Sättigungsgrad erreicht, der nicht mehr zu halten ist.

Zurück zum Lerner. Für seine frühen Äußerungen sind also die folgenden Prinzipien die entscheidenden (nach Klein 1986, S. 82f.):

1. Das Prinzip der zunehmenden kommunikativen Dynamik, das regelt, dass Elemente, die gegebene Information ausdrücken, vor solche, die neue Information ausdrücken, zu stellen sind.
2. Das Prinzip der Thema-Rhema-Gliederung, demzufolge Elemente über die etwas gesagt wird, vor solche, die über jene etwas aussagen, zu stellen sind.
3. Das Prinzip der semantischen Konnektivität, das regelt, dass zusammengehörende Elemente, möglichst nahe zusammen gestellt werden sollen.
4. Das Einfluss-Prinzip, demzufolge bei einer Reihung von Nomen das erste den größten Einfluss über die gesamte Situation ausübt.
5. Das Prinzip der einheitlichen Serialisierung, demzufolge Elemente mit stärker funktionaler Bedeutung einheitlich vor (oder einheitlich hinter) ihnen entsprechende Elemente mit stärker lexikalischer Bedeutung zu stellen sind.
6. Das Prinzip der Orientierung, das besagt, dass orientierende Elemente wie Ortsangaben, Zeitangaben und Modalangaben, aber auch die Nennung der Protagonisten an den Anfang der Äußerung gestellt werden (ähnlich einer Exposition in einem Roman).

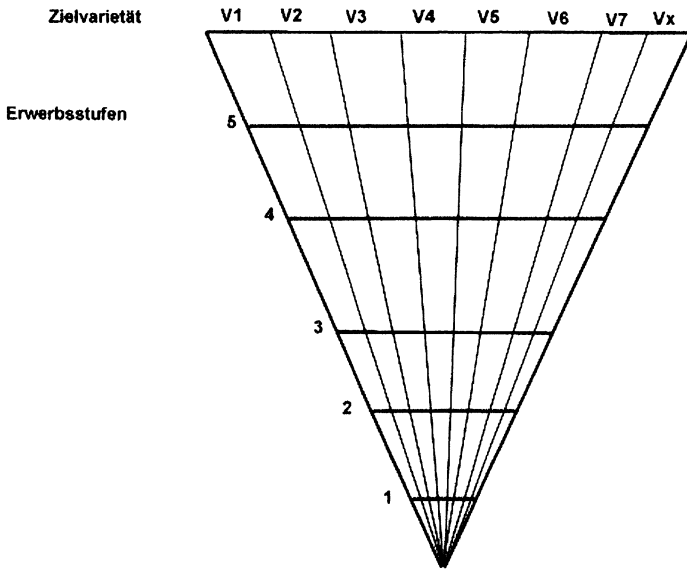


7. Das Prinzip der natürlichen Abfolge, demzufolge Ereignisse in ihrer tatsächlichen chronologischen Reihenfolge berichtet werden.
8. Das Prinzip der intonatorischen Kennzeichnung der Satzmodalität, demzufolge die Satzmodalität (häufig alleine) durch die Intonation markiert wird.
9. Das Prinzip der intonatorischen Rhema-Kennzeichnung, demzufolge die rhematische Information durch die Intonation besonders hervorgehoben wird.

Mittels dieser pragmatischen Prinzipien entwickelt sich die Sprache zunehmend, und zwar nicht nur in grammatischer Hinsicht, sondern auch in Bezug auf das Zusammenspiel der grammatischen, lexikalischen und pragmatischen Prinzipien untereinander und dabei vor allem auch beim Ausbau des Wortschatzes (Lexikons). Mit dem Fortschreiten des Erwerbs nehmen aber auch die Unterschiede unter den Lernern zu. Einige Lerner haben sich dann den zielsprachlichen Normen bereits sehr stark angenähert, während andere noch weit davon entfernt sind und zum Beispiel keine zielsprachlichen Nebensatzkonstruktionen oder andere komplexere Strukturen produzieren können.

Am besten kann man sich die Annäherung an die Zielsprache als einen sequenziellen Prozess vorstellen. Dabei geht man davon aus, dass sich ein Lerner graduell einer Zielsprache nähert und in diesem Prozess sowohl von den generischen (kognitiven) Prinzipien des Spracherwerbs als auch von seinen Vorerfahrungen mit anderen Sprachen geleitet wird. Inwieweit das jeweils der Fall ist, welche Faktoren dabei stärker wirken als andere und ob und wie sie beeinflussbar sind, ist jedoch noch nicht endgültig geklärt.

Am besten – wenn auch schematisch vereinfachend – lässt sich der Erwerbsprozess am Beispiel einer umgekehrten Pyramide darstellen. Horizontal sind dabei die verschiedenen Varianten der Zielsprache (V...) abgetragen. Das kann das einfache Deutsch des Arbeitsplatzes (nennen wir es mal V 1), die Umgangssprache oder die Schriftsprache (V 7) sein. Vertikal sind dabei die verschiedenen Stufen abgetragen, über die sich der Lerner einer bestimmten Zielvariante nähert. Wie diese Stufen definiert werden können, werden wir gleich sehen.



Wichtig ist zunächst die Abfolge der Stufen, die Erwerbssequenz. Diese beginnt im Bereich der Syntax (Wortstellung) bei Ein- und Zwei-Wortsätzen (0/1), führt über die adverbiale Voranstellung einzelner Elemente ohne Inversion (2), die Verbtrennung bei mehrteiligen Verben (3), die Inversion (4) und die Verbendstellung in deutschen Nebensätzen (5) zu noch komplexeren Strukturen der Zielsprache. Der Lerner fängt bei Null an und arbeitet sich zur Zielstruktur der Stufen 5 oder 6 vor. Dabei kann er eine Stufe gar nicht oder nur schwer überspringen. Wenn man ihn zum Überspringen zwingt, kann es zu einer Bruchlandung kommen. Das heißt, man produziert auf diese Weise Fehler, die der Lerner ansonsten möglicherweise vermieden hätte. Das passiert zum Beispiel durch eine lineare Grammatikprogression in den Lehrwerken, die voll auf muttersprachliche Normen der Sprachbeherrschung abgestimmt ist. Der Er-

werbsprozess erfolgt aber in den wenigsten Fällen tatsächlich linear nach oben. Vielmehr macht der Lerner in der Regel „kreative Pausen“, in denen er das neue Material verdaut und sich gegebenenfalls schon auf eine neue Struktur konzentriert. Dabei können schon erworbene Strukturen vorübergehend abtauchen. Fehlt es aber auch an dem entsprechenden Lerndruck (Interesse und Motivation) oder ist die Eingabe nicht stimulierend genug, dann kommt es zu einer Fossilierung des Spracherwerbs auf einer bestimmten Stufe. Das kann man häufig bei Gastarbeitern und Migranten sehen, die schon viele Jahre in einem fremden Land leben, aber nach wie vor nur sehr rudimentär die Zielsprache beherrschen. Meist haben sie entweder nur wenig Gelegenheit am Arbeitsplatz oder außer Hause die Zielsprache zu verwenden (das ist zum Beispiel bei vielen Arbeiten am Fließband der Fall) oder sie suchen sich die bekannte Umgebung von Freunden und Familienmitgliedern, die ihre eigene Muttersprache sprechen.

Sequenzen gibt es in allen Bereichen der Grammatik und auch in der Wortbildung. Das heißt also, eine Position auf Stufe 3 beim Erwerb der Wortstellung bedeutet noch nicht, dass alle weiteren Strukturen auf diese Position nachziehen. Zwar gibt es eine Reihe natürlicher Zusammenhänge zwischen verschiedenen sprachlichen Strukturen, aber im Grunde ist jede Sequenz einzeln zu betrachten und zu behandeln.

Einige Forscher gehen davon aus, dass die genannten Sequenzen eine Gültigkeit über einzelne Sprachen hinaus haben. Das heißt, es spielt demnach kaum eine Rolle, ob die Lerner Farsi, Englisch oder Chinesisch als Ausgangssprache haben. Sie erwerben die Zielsprache, so die Hypothese, unabhängig von ihrer Ausgangssprache in gleicher Reihenfolge. Auch wird von diesen Forschern behauptet, die Reihenfolge sei relativ fix und nicht veränderbar. Allerdings variere die Geschwindigkeit des Durchlaufens der Sequenzen. Nur was in der vorgegebenen Reihenfolge präsentiert werde, sei auch zu diesem Zeitpunkt lernbar. Und nur was zu einem bestimmten Zeitpunkt lernbar sei, sei auch tatsächlich lehrbar. Man spricht hier von „learnability“ und „teachability“. In letzter Zeit setzt sich aber immer mehr die Erkenntnis durch, und zwar aufgrund von konkreten (empirischen) Forschungen, dass einige der Variablen des Spracherwerbs veränderbar und beeinflussbar sind, das heißt, dass sie zum Beispiel durch Unterricht vorweggenommen werden können.

Ein weiterer Aspekt ist von großem Interesse. Wenn es die Sequenzen in dieser oder anderer Abfolge gibt, dann hat das starke Auswirkungen auf unser Verständnis von Fehlern. Je nachdem, wie man nun den Erwerb betrachten

will, ergeben sich also unterschiedliche Auffassungen von dem, was überhaupt ein Fehler ist. Misst man die Lerneräußerungen an den Normen der Hochsprache oder der Schriftsprache, dann wird man sehr viele Abweichungen feststellen, die aber so auch in der gesprochenen Sprache vorkommen. Geht man dagegen davon aus, dass bestimmte „Fehler“ entwicklungsbedingt auftreten, dann relativiert sich auch das Thema „Fehlerkorrektur“ sehr schnell. Die Entwicklungsstufen werden ja in Richtung einer Zielvarietät durchlaufen. Viele Fehler können daher als Zeichen einer Entwicklung, also als Entwicklungsfehler oder Entwicklungsstufen angesehen werden. Sie markieren damit eher Fortschritt als Rückschritt. Zum Beispiel zeigt eine typische Äußerung aus dem Erstspracherwerb „gehte“, dass der Lerner zwar noch nicht die starke Form des Partizips oder der Vergangenheit erworben hat, aber immerhin schon sehr wohl weiß, dass die Endung -te als produktive Endung in den meisten Fällen dafür verwendet wird, und zwar als Suffix des Verbstammes. Vermeintliche Fehler markieren hier also einen bestimmten Fortschritt, bestehen meist nur vorübergehend und verschwinden teilweise ohne weiteres Zutun im Laufe der weiteren Sprachentwicklung. Man kann sich damit viele der mühsamen Korrekturen im Unterricht ersparen.

Das Wichtigste zur Spracherwerbsforschung ist damit schon gesagt. Festzuhalten bleibt, dass Spracherwerb ein systematischer, regelgesteuerter und überhaupt kein konfuser und chaotischer Vorgang ist, auch wenn uns dies manchmal so erscheint. Es gibt aber bisher keinen Forschungsansatz, der alle Faktoren dieser Systematik erklären kann. Mit den obigen Ausführungen konnten immerhin schon die wichtigsten Elemente der zwei produktivsten Ansätze dargestellt werden. Der eine ist ein pragmalinguistischer. Er erlaubt eine Erklärung der Strukturen von Äußerungen. Der andere ist ein universalistischer. Er beschreibt verschiedene Sequenzen als feste Abläufe der Sprachentwicklung. Nun kann man die einzelnen Stufen unterschiedlich formalisiert beschreiben. Zum Beispiel kann man sie hoch formalisiert als mehr oder weniger fest programmierte, quasi angeborene Reihenfolge ansehen. Hier spricht man von einem „nativistischen“ Ansatz. Oder man geht eher von der Bedeutung funktionaler und konzeptueller Kriterien aus. Dann ist je nach den Umständen und Zielen des kommunikativen Umfeldes auch mehr Variation in den Sequenzen möglich. Schließlich gibt es noch Ansätze, die das Hauptgewicht des Spracherwerbs ganz und gar auf die Umgebung des Lerners legen, also interne Steuerungsmechanismen weitestgehend außer Acht lassen. Solche soziolinguistischen Ansätze untersuchen demnach vornehmlich Umgebungsfaktoren wie den

sozialen Status, den Bildungsstand, die Integrationsmöglichkeiten, die Bleibeabsicht im Zielland und andere, um Erklärungen für bestimmte Auffälligkeiten des Spracherwerbs zu liefern.

## **Die Sprachverarbeitung**

Auch von anderen Bereichen psycholinguistischer Forschung kann die Unterrichtspraxis profitieren. Das betrifft insbesondere die Erforschung der Sprachverarbeitung, die man sich ähnlich wie den Spracherwerb als Abfolge von Sequenzen vorstellen muss. Der Sprachproduktionsprozess beginnt demzufolge mit der Konzeptualisierung oder Planung einer Nachricht, die auf die Vorstellungen und Absichten des Sprechers und seine allgemeine Fähigkeit Schlüsse zu ziehen zurückgreift. Bei der Erstellung der Nachricht werden zunächst die für die Versprachlichung relevanten Informationen ausgewählt und geordnet und gleichzeitig die eingehenden Nachrichten ausgewertet. Darüber hinaus überprüft ein Monitor die intendierte Nachricht mit der tatsächlich produzierten auf möglicherweise bestehende Diskrepanzen. Um nun eine Nachricht zu kodieren, muss der Sprecher auf zwei Arten von Wissen zurückgreifen können: auf prozessuales Wissen, das vorübergehend im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden kann, und auf deklaratives oder enzyklopädisches Wissen, das im Langzeitgedächtnis gespeichert ist.

Das Ergebnis des Konzeptualisierungsprozesses ist die präverbale Nachricht. Sie wird anschließend an den Formulator weitergeleitet, dessen Aufgabe die Konstruktion von Äußerungen ist. Der Formulator hat Zugang zum mentalen Lexikon, in dem lexikalisches Wissen in Form von Lemmata und Lexemen gespeichert ist. Lemmata enthalten dabei die Bedeutung des Wortes, eine Beschreibung der möglichen syntaktischen Umgebungen (zum Beispiel welche Mitspieler – Objekte und Ergänzungen – ein Verb benötigt) und eine Flexionsliste. Unterschieden wird dabei zwischen Inhalts- und Funktionswörtern. Die Lexeme enthalten die Information über die äußere Form der Wörter (Phoneme, Morpheme, Silbenstruktur etc.). Dieses Lexikon sieht aber nicht aus wie ein normales Wörterbuch oder Glossar, in dem sich zielsprachliche und muttersprachliche Begriffe gegenüberstehen. Vielmehr muss man es sich als multidimensionales und dynamisches Netz mit zahlreichen semantischen und phonetischen Knoten und Verbindungen vorstellen. Das heißt, wenn ein Element aktiviert wird, schwingen eine ganz Reihe weiterer semantischer Merkmale und lautlicher Beziehungen mit.

Die Hauptaufgabe des Lexikons beim Sprechen besteht darin, durch Zugriff auf Lemmata und Lexeme die Wörter mit der richtigen Bedeutung und in der richtigen Form zur Verfügung zu stellen. Aufgrund der gelieferten präverbalen Nachricht werden also im Formulierungsprozess die Lemmata aktiviert; deren syntaktische Spezifikationen führen zur Auswahl und Produktion eines syntaktischen Rahmens. Dieser kann dann vorübergehend in einem so genannten syntaktischen Speicher abgelegt werden, während weitere Produktionsprozesse ablaufen. Dieser Äußerungsplan muss schließlich an einen Prozessor weitergeleitet werden, der ihm die äußere Form gibt. Dieser Prozessor umfasst also die phonologische Kodierung der einzelnen Äußerungselemente und der Äußerung als Ganzes. Das schließt Flexion und Intonation mit ein. Als Produkt entsteht ein phonetischer Plan, den man sich als innere Sprache vorstellen kann. Er wird anschließend im Artikulator in Anweisungen an den Artikulationsapparat umgesetzt, wobei die Pläne offensichtlich schneller produziert als ausgeführt werden können, das heißt, sie müssen temporär gespeichert werden.

Für den Sprachunterricht besonders interessant ist die Beobachtung, dass die Konzeptualisierung der Äußerung viel Aufmerksamkeit verlangt. Dagegen laufen die Formulierungs- und Artikulationsprozesse mit einem hohen Automatisierungsgrad ab.

Das ist aber insofern problematisch, als man für diese Prozesse viel Übung braucht, Übung, die aber nur Sinn hat, wenn konzeptuell verankert ist, was denn ausgedrückt werden soll. Reines Nachsprechen ist also denkbar ungünstig zum Sprachenlernen. Auch hat es wenig Zweck, einem Lerner das ganze grammatische Wissen in den Kopf zu stecken, wenn die weiteren Prozesse der Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation vernachlässigt werden. Umgekehrt ist es aber sehr schwer, schon einmal eingeschliffene Artikulationsroutinen wieder zu ändern. Das ist zum Beispiel häufiger bei Lernern der Fall, die eine Fremdsprache ungesteuert in Immersionskontexten erworben haben.

Automatisierung lässt sich nur durch intensiven Sprachgebrauch, durch Üben, erzielen und umgekehrt bei einmal erfolgter Fossilierung später schwer aufbrechen. Die klassischen, auch heute gelegentlich noch kurstragend eingesetzten Pattern-Drill-Übungen hätten daher am ehesten im Artikulationsbereich ihren Einsatzort, und zwar zur Erzielung einer flüssigen und zielsprachengerechten Aussprache oder auch zum Auffinden der nötigen Lemmata und Lexeme, wenn diese im Lexikon der Lerner gespeichert sind. Andere Produktionsprozesse wie die Konzeptualisierung der Äußerungen sind dagegen nicht oder nur wenig automatisiert. Sie verlangen Planung und binden eine Menge

der Verarbeitungskapazitäten des Gehirnes, und zwar besonders dann, wenn Kreativität und Kontextgebundenheit gefordert sind, also zum Beispiel in Gesprächen oder bei der Bearbeitung von Texten.

Man kann nun im Grunde den beschränkten Erfolg vieler Methoden des Sprachlehrens dadurch erklären, dass sie wesentliche Schritte der Sprachproduktion und des Sprachverstehens entweder völlig übergehen oder zumindest stark vernachlässigen und in einem Vakuum behandeln: So wird dem Bereich der Konzeptualisierung weder in behavioristischen Lernmodellen noch in den meisten alternativen Methoden oder in der Grammatik-Übersetzungsmethode ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt. In der Grammatik-Übersetzungsmethode wird impliziert, dass die Lerner den Prozess der Konzeptualisierung im Wesentlichen selbst vervollständigen, aber in Wirklichkeit fehlt ihnen in der Regel der Zugang zu den angemessenen Konzepten und Kontexten der fremden Kultur und Sprache. Darüber hinaus wird natürlich in dieser Methode wenig Wert auf die weiteren Verarbeitungsschritte gelegt. Im Mittelpunkt steht hier der Aufbau des grammatischen Monitors, und zwar als System, das relativ unabhängig von den pragmatischen und funktionalen Bezügen der Grammatik und der Kommunikation existiert. Informationsaufnahme „im richtigen Leben“ erfolgt aber gerade durch die Einbettung in bestehende Beziehungsgeflechte, wobei den Sprecher der Inhalt mehr interessiert als die Form.

Aus diesen kurzen Ausführungen zu zwei zentralen Bezugsdisziplinen der interkulturellen Sprachdidaktik lässt sich klar der Nutzen einer wissenschaftlich fundierten Sprachlernforschung für die Sprachlehrpraxis erkennen. An der Umsetzung dieser Forschung in den Sprachunterricht und die dort verwendeten Lehrwerke muss freilich noch viel gearbeitet werden, weil damit auch eingefahrene Lehr- und Lerntraditionen in Frage gestellt werden. Diese eingefahrenen Traditionen haben aber in den wenigsten Fällen einen wissenschaftlich verwertbaren Nachweis ihrer Effizienz angetreten. Auch in der Praxis funktionieren sie nur bedingt und mit großem Aufwand. Also gibt es mit etwas Mut eigentlich nichts zu verlieren: Es kann nur besser werden.

## **Literatur**

Givón, Talmy: From Discourse to Syntax: Grammar as a Processing Strategy, in: Discourse and Syntax, hg. v. Talmy Givón, New York 1979.

Klein, Wolfgang: Second Language Acquisition, Cambridge 1986.

Roche, Jörg: Interkulturelle Sprachdidaktik, Tübingen 2001.